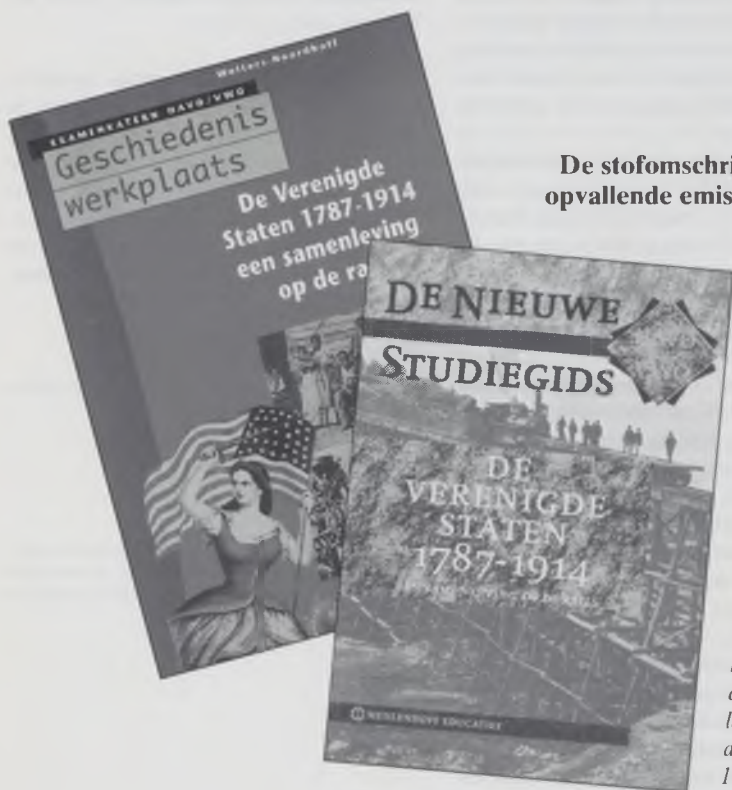


Blinden en zieners over de Amerikaanse geschiedenis

Jaap Verheul

De stofomschrijving van het onderwerp 'Amerika' vertoont nogal opvallende emissies. Recente opvattingen in de USA over de eigen geschiedenis worden enigszins weerspiegeld in de multiculturele invalshoek van de stofomschrijving, maar de sociaal-economische randvoorwaarden botsen met de thematiek van eenheid en verdeeldheid. Een kritisch commentaar van Dr. Jaap Verheul (UU).



In de Verenigde Staten is onlangs een nieuwe lesmethode voor high schools op de markt gebracht die de Nederlandse geschiedenis tussen 1795 en 1917 behandelt. Dit

maal, en de hiermee bereikte inpolderingen en droogmakingen. En zo wordt bijvoorbeeld ook bekeken hoe een figuur als Hans Brinker past in het verzuilde zelfbeeld. De toepasselijke naam van dit lespakket, dat inmiddels op talloze Amerikaanse scholen wordt gebruikt, is dan ook 'The Netherlands, 1795-1917: Society on Wooden Shoes'.

Deze benadering van de Nederlandse geschiedenis roept wellicht wat vragen op. Waarom beginnen met het uitroepen van de Bataafse Republiek en eindigen halverwege de Eerste Wereldoorlog? Zijn die predikanten, kooplieden en onderwijzers wel typerend voor de verzuiling? En waarom het eeuwige water er weer bijgesleept?

Het hierboven beschreven lesprogramma is gelukkig dan ook volstrekt verzonnen. Toch wordt deze parabel een beetje opgeroepen door de stofomschrijving voor het eindexamenonderwerp over de Verenigde Staten. In deze omschrijving wordt de Amerikaanse geschiedenis in het tijdvak 1787-1914 vanuit binnenlandse en sociaal-economische hoek bestudeerd, waarbij een zevental groepen centraal gesteld wordt en de spoorwegen als rode draad zijn aangehouden. Als gevolg van deze keuzes zijn nogal wat aspecten van deze belangrijke periode buiten beschouwing gebleven.

De Amerikaanse Burgeroorlog is daarbij wel de meest merkwaardige omissie.

pakket is naar Amerikaans gebruik voorzien van per les voorge-selecteerde bronnen, videofragmenten, kaarten en overhead sheets, en bevat een keur aan interactieve werkboeken en proefwerkvragen op CD-Rom. Toch is getracht de invalshoek zoveel mogelijk te laten aansluiten op de laatste ontwikkelingen in de Nederlandse geschiedschrijving. Daarom is de verzuiling als centraal thema genomen. De Nederlandse strijd om de eigen identiteit wordt telkens bestudeerd vanuit het perspectief van de voor Nederland kenmerkende groepen, namelijk predikanten, kooplieden en onderwijzers. In navolging van Huizinga is als rode draad gekozen voor de wijze waarop de gezamenlijke strijd tegen het water de Nederlandse beschaving heeft gevormd. Het lesmodel deelt de besproken periode dan ook handzaam in volgens kernjaren die ontleend zijn aan de ontwikkeling van de windmolen en het stoomge-

kleio

Een boeiende vraag is echter vooral of de gekozen optiek recht doet aan recente ontwikkelingen binnen de Amerikaanse geschiedschrijving. Daar heeft de aandacht voor 'race, class, and gender' de kleur van het vak immers radicaal veranderd. Interessant zijn in dit verband de zogenaamde National Standards for History, die enkele jaren geleden in de Verenigde Staten voor de eigen geschiedenis werden opgesteld.

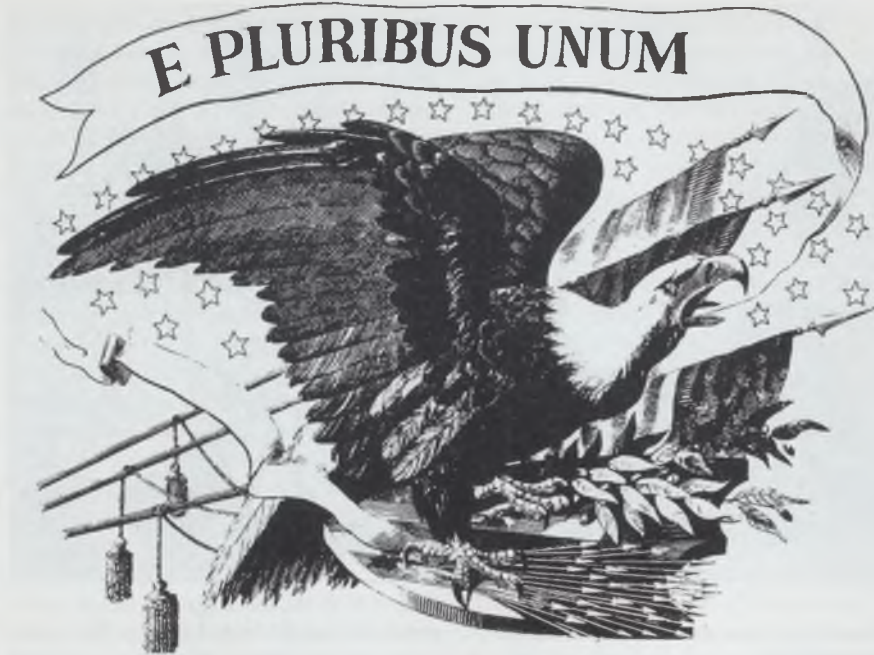
Een vergelijking tussen de richtlijnen die in Nederland en in de Verenigde Staten zijn opgesteld voor hetzelfde historische onderwerp werpt een intrigerend licht op de wijze waarop in beide landen tegen dit verleden wordt aangekeken.

Een nationale standaard

De National History Standards zijn ontstaan uit één van de vele pogingen om het onderwijs in de Verenigde Staten te verbeteren. Zoals bekend worden Amerikanen periodiek overvallen door de angst dat hun kinderen de schoolbanken verlaten in een toestand van grote onwetendheid. In de klas hebben ze allerlei nuttige sociale vaardigheden opgedaan door in het traditionele 'show & tell' over hun hamster te vertellen, maar uit steekproeven blijkt dan telkens dat ze Beatrix voor de koningin van Denemarken houden en geen idee hebben wat Thomas Jefferson met de Declaration of Independence van doen had. Uit deze zorg ontstond aan het einde van de jaren tachtig de gedachte dat een zekere toetsing van de inhoudelijke kant van het onderwijs wenselijk zou zijn. Hiertoe zouden deskundigen uit de desbetreffende disciplines richtlijnen moeten opstellen waarnaar het onderwijzend personeel zich op vrijwillige basis kon richten. Ouders, wetgevers en leerlingen wisten dan tenminste waaraan ze toe waren.

Het is duidelijk dat deze hang naar verbetering van feitenkennis als reactie gezien kan worden op de nadruk op concepten, modellen, ideeën en vaardigheden uit de jaren zestig. Ironisch genoeg spoorde de inhoud van de richtlijnen, zoals we zullen zien, echter allerminst met de conservatieve tegenbeweging.¹

Een groep vooraanstaande Amerikaanse historici verenigde zich in een National Council for History Standards om dergelijke criteria voor het geschiedenisonderwijs op te stellen.² Gary Nash, hoogleraar in de Amerikaanse geschiedenis aan de University of California in Los Angeles en president van de prestigieuze Organization of American



Historians (OAH), trad op als voorzitter en woordvoerder van de commissie. Gesteund met federaal overheidsgeld en in samenwerking met vele tientallen nationale onderwijsorganisaties werd een brede discussie met vakgenoten geëntameerd.

Na ruim twee jaar arbeid publiceerde de National Council eind 1994 een drietal 'history standards'; één voor wereldgeschiedenis, één voor geschiedenis op de lagere school, en één voor Amerikaanse geschiedenis voor 'grades 5-12'. De Amerikaanse '5th grade' komt overeen met de Nederlandse klas 5 ofwel groep 7, zodat de laatstgenoemde standaard zich globaal richt op leerlingen tussen de 11 en 18 jaar, ongeveer die van onze middelbare school. Het is daarom interessant deze laatstgenoemde richtlijn te vergelijken met de Nederlandse stofomschrijving.

De National History Standards zijn niet geheel vergelijkbaar met de stofomschrijvingen voor het Nederlandse eindexamen.

Allereerst bieden de Nederlandse stofomschrijvingen een wettelijk kader waaraan alle scholen zich moeten houden. De Amerikaanse Standards bevatten slechts een aantal vrijwillige aanbevelingen die lokaal kunnen worden gevolgd. Het zou in de Verenigde Staten ondenkbaar zijn dat een federaal ministerie zich ingrijpend met de inhoud van het onderwijs zou bemoeien. Ook is het relatief kleine Nederlandse eindexamenonderwerp afgestemd op slechts een twintigtal lessen, terwijl de Amerikaanse standaard de gehele Amerikaanse geschiedenis in ruim acht schooljaren doorloopt. En tenslotte gaat het voor de Amerikanen om vaderlandse

geschiedenis, die voor hen althans theoretisch dichterbij huis is dan voor ons.

Toch is een vergelijking mogelijk en zinvol. In beide gevallen is immers een aanbeveling voor een historische selectie en optiek geformuleerd.

Interessant is daarbij vooral de achterliggende motivatie die in de leerdoelen tot uitdrukking komt, omdat die immers onvermijdelijk een visie op de maatschappelijke relevantie van die geschiedenis impliceert.

De schrijvers van de History Standards hebben de maatschappelijke betekenis die zij aan hun vak toekennen expliciet omschreven in een inleidend hoofdstuk met de veelzeggende titel 'Significance of History for the Educated Citizen'. In ronkende taal leggen ze uit dat kennis van het verleden essentieel is voor een goede werking van de Amerikaanse democratie. Enerzijds menen ze dat maatschappelijke samenhang en gemeenschapsgevoel bevorderd worden door collectieve herinnering, kennis van kernwaarden en beslissingen uit het verleden, en het gevoel van historische verbondenheid met de levensloop der mensheid in het algemeen. Anderzijds zijn ze ervan overtuigd dat geschiedenis niet alleen dit warme mensengevoel oproept, maar tevens de kritische zin scherpt die nodig is om als geïnformeerde burger te kunnen functioneren. Het vak geschiedenis verkrijgt aldus de dubbele missie van 'shared community' en 'responsible citizenship'.

De History Standards wil deze maatschappelijke doelstellingen realiseren door leerlingen zowel historische vaardigheden als



Spotprent over de aankomst van landverhuizers in New York (1858).

specifieke kennis bij te brengen. Die specifieke kennis wordt ontleend aan de vijf hoofdgroepen sociale, politieke, culturele, technologische en economische geschiedenis, terwijl de eigen geschiedenis daarnaast in comparatief perspectief geplaatst wordt.

Bij vaardigheden worden naast het onderscheiden van hoofdzaak en bijzaak vijf kernbegrippen of 'standards' geformuleerd: 1. chronologisch denken; 2. historisch begrip; 3. historische analyse en interpretatie; 4. het stellen van onderzoeksvraagstellingen aan historisch materiaal; en 5. het analyseren van maatschappelijke vraagstukken en beslissingen.

In feite wijkt de Amerikaanse aanpak hier niet heel veel af van de in de Nederlandse stofomschrijving genoemde zeven structuurbegrippen en vaardigheden, ook al worden die anders geformuleerd en gerubriceerd.³

In beide gevallen worden deze vaardigheden aan de hand van een historisch overzicht uitgewerkt. In de Amerikaanse History Standards wordt de Amerikaanse geschiedenis in tien historische perioden verdeeld. In iedere periode wordt per leerjaar aangegeven hoe die 'standards' kunnen worden toegepast. In het zesde hoofdstuk, 'The Development of the Industrial United States (1870-1900)' wordt de vaardigheid 'historisch begrip' bijvoorbeeld toegepast op het immigratievraagstuk. In de hogere klassen moeten leerlingen aan de hand van immigrantenbrieven en krantenknipsels vragen kunnen beantwoorden over de verwachtingen van nieuwe emigranten, de mate waarin zij die verwachtingen konden verwezenlijken, en de rol die religieuze scholen daarbij speelden. Ook moeten ze termen als 'melting pot' en 'salad bowl' in dit verband kunnen toepassen.

In de Nederlandse stofomschrijving vinden we dezelfde materie, zij het uiteraard veel beknopter, terug in Hoofdstuk 5.3 onder de vraag 'Hoe spelen immigranten in op deze ontwikkelingen?'

De methodologische ambitie van de Amerikaanse en Nederlandse vakdidactici lijkt niet fundamenteel te verschillen.

Eenzijdige blindheid

Het is niet zozeer de implementatie van deze op zichzelf onschuldige historische vaardigheden die in de Verenigde Staten tot hevige beroering heeft geleid, als wel de selectie van onderwerpen. Vooral over de 'National Standards for United States History for Grades 5-12' is een kleine veldslag gevoerd. Gary Nash verklaarde dat zijn commissie een 'second American Revolution' in het geschiedenisonderwijs wilde lanceren. Hij pleitte daarom voor een curriculum 'that is idea-driven and issue-driven' en dat zich niet richtte op domme feiten alleen. Maar het revolutionaire element zat vooral in de aandacht voor minderheden en verwaarloosde groepen die het beeld in de traditionele schoolboeken moest corrigeren.⁴

Het is duidelijk dat dit streven naar 'inclusiveness' goed spoorde met de vooraf in de Verenigde Staten sterk merkbare drang om de trits 'race, class, and gender' in de historische wetenschap centraal te stellen. Als gevolg van die nieuwe belangstelling voor ras, klasse en sekse is een belangrijke verschuiving tot stand gekomen. De traditionele helden en hoogtepunten van weleer maakten plaats voor treurige beelden van minderheden die werden achtervolgd door onderdrukking, tegenslag en moedeloos maken-ellende.

Deze herschrijving van de Amerikaanse geschiedenis schoot het meer behoudende establishment volledig in het verkeerde keelgat. De uiterst conservatieve *talk show host* Rush Limbaugh verklaarde direct dat er sprake was van een sinister complot.⁵ Maar de strijd werd vooral aangevoerd door Lynne Cheney van het American Enterprise Institute, een conservatieve *think tank*. Ironisch genoeg had zij twee jaar eerder in haar vorige positie als hoofd van de National Endowment for the Humanities een grote subsidie verleend aan de National Council for History Standards.

In een lang stuk in de *Wall Street Journal* verklaarde ze nu woedend dat de History Standards alleen aandacht schonken aan het slechte nieuws uit de Amerikaanse geschie-

denis. Zo telde ze wel negentien vermeldingen van de beruchte heksenjacht in de jaren vijftig door senator McCarthy en zeventien van de racistische Ku Klux Klan. Belangrijke blanke mannen werden daarentegen slechts sporadisch vermeld. George Washington werd niet ten tonele gevoerd als eerste president van de Verenigde Staten. De Noordelijke bevelhebber tijdens de Burgeroorlog Ulysses S. Grant werd maar eenmaal genoemd, terwijl zijn tegenvoeter generaal Robert E. Lee geheel in de vergetelheid was gedrukt. Naar Alexander Bell, Thomas Edison, Albert Einstein en de gebroeders Wright zocht ze in de Standards tevergeefs. Het wekte de toorn van Cheney al evenzeer dat de Amerikaanse grondwet slechts één keer in een bijzin werd genoemd terwijl leerlingen door de Standards wel werden aangemoedigd de prestaties en grandeur van het hof van de westafrikaanse koning Mansa Musa te analyseren.

De kritische zin was naar haar mening volledig afwezig waar het niet-Amerikaanse samenlevingen betrof. Zo werden bij de Azteken wel architectuur, arbeidsverhoudingen en landbouw besproken, maar niet de mensoffers.⁶

In tal van talkshows verklaarde Cheney dat de opstellers van de Standards zozeer in de ban van de 'political correctness' waren geraakt, dat ze de Amerikaanse helden als 'dead white males' uit de geschiedenis hadden geschraapt. De jeugd moest hierdoor deze heroïsche rolmodellen node missen.



De hartekreten van Cheney sloten aan bij een fundamenteel debat onder Amerikaanse historici. Ook hier rezen bezwaren tegen de politiek correcte herschrijving van het eigen verleden. Binnen het vak leefde de vrees dat vele wetenschappelijke inzichten, concepten en paradigma's kritiekloos in het vuur van de retoriek dreigden te worden opgestookt. Zo verklaarde de politiek onbesmette hoogleraar Lawrence Levine bij de jaarvergadering van de OAH in 1993 dat het geschiedenisonderwijs geen grote gebieden van de Amerikaanse cultuur en ervaring mocht negeren omdat dan een verleden werd onderwezen dat niemand meer raakte en het wezen van Amerika niet kon verklaren.⁷

Uit een grote enquête door de OAH in datzelfde jaar bleek dat veel historici diversiteit en openheid als een tweesnijdend zwaard waren gaan zien waarmee enerzijds nieuwe openingen in het bos gekapt konden worden, maar dat anderzijds ook gewaardeerde tradities kon weggaaien.⁸

Uit de vele tegenstemmen blijkt wel dat de door de National History Standards bepleitte optiek in de Verenigde Staten ook binnen eigen vak niet onweersproken is gebleven.

'Samenleving op de rails'

De Nederlandse stofomschrijving voor geschiedenis en staatsinrichting die onder de titel 'De Verenigde Staten (1787-1914): samenleving op de rails' door het ministerie is vastgesteld, heeft niet tot vergelijkbare commotie geleid.⁹ Misschien komt dat omdat onze minister niet naar analogie met Gary Nash een 'tweede Nederlandse opstand' onder historici wilde ontkenen. Het betrof dan ook niet, zoals in Amerika, onze eigen vaderlandse geschiedenis. De in de stofomschrijving geformuleerde doelstellingen staan niet bol van burgerzin en

geëngageerde retoriek. De Nederlandse opstellers spreken alleen de hoop uit dat de kandidaten de Amerikaanse populaire cultuur eens in een andere context tegenkomen, inzicht verwerven in 'beweegredenen van een huidige wereldmacht', kennis nemen van de problemen van een multi-culturele samenleving en inzien dat vooruitgang geen lineair proces is.

Toch is in 'Samenleving op de rails' wel degelijk een aantal keuzes gemaakt die een maatschappelijk engagement verraden.

Die keuzes worden overigens in verschillende fasen gemaakt. Een speciale commissie die is samengesteld door het Koninklijk Nederlandse Historisch Genootschap en de VGN suggereert in eerste instantie twee onderwerpen aan het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Deze 'intercommissie' uit de twee belangrijkste geschiedkundige organisaties uit de wetenschap en het middelbaar onderwijs gaat daarbij uit van voorstellen van deskundigen.

Het ministerie formuleert op basis van een van deze twee voorstellen een opdracht aan een stofomschrijvingscommissie waarin naast leraren en didactici vakspecifieke deskundigen zitting nemen.¹⁰ Op basis van de uitwerking door deze commissie stelt het ministerie tenslotte de definitieve stofomschrijving vast.¹¹

In het geval van dit eindexamenonderwerp over de Verenigde Staten heeft het ministerie bepaald, in de lijn van het voorstel ingediend door de intercommissie NHG/VGN, dat de periode 1787-1914 moest zijn, dat het onderwerp sociaal-economisch uitgewerkt werd, dat het accent lag op binnenlandse ontwikkelingen, en dat tenslotte de ondertitel 'Samenleving op de rails' was.

Er is alle reden voor om de wenkbrauwen wat te fronsen bij deze ministeriële randvoorwaarden. De periodisering is om te beginnen al niet erg logisch. Er is nog iets voor te zeggen om te starten bij de ondertekening van de Grondwet in 1787, al begint het natievormingsproces veeleer bij de Onafhankelijkheidsverklaring in 1776 en was die grondwet zoals de ondertekenaars zelf al meenden slechts een stap naar 'a more perfect union'. Maar de periode te laten eindigen in het jaar dat in Europa de Eerste Wereldoorlog uitbrak, waarin de Verenigde Staten zich pas drie jaar later zouden mengen, is toch in alle opzichten uiterst merkwaardig.

De periodisering is bovendien niet goed te rijmen met de sociaal-economische invalshoek. Beperking is uiteraard noodzakelijk



Eén van de meest beruchte bosses: William Marcy Tweed.

voor een onderwerp van twintig lessen. Maar de vraag is of juist deze invalshoek recht doet aan deze cruciale periode uit de Amerikaanse geschiedenis. Het is evident dat vooral de fenomenale industriële groei de Verenigde Staten heeft veranderd in een krachtige wereldmacht die op termijn ook culturele slagkracht verkreeg. Maar die groei kreeg grotendeels pas in de tweede helft van de negentiende eeuw zijn beslag. Bovendien suggereert die sociaal-economisch beperking, zoals Leo Dalhuisen terecht in *Kleio* betoogde, eerder een overzicht dan een thema.¹² Het was daarom aan de commissie om binnen dit overzicht nadere beperkingen aan te brengen.

Multiculturele sporen

Hoewel de opdracht van het ministerie al een lastige uitdaging geweest moeten zijn, heeft de stofomschrijvingscommissie het ook zichzelf bij de verdere uitwerking bepaald niet makkelijk gemaakt. De centrale vraag die de commissie formuleerde was namelijk *'Hebben de ontwikkelingen naar een industriële samenleving en de reacties daarop van verschillende bevolkingsgroepen in de periode tussen 1787 en 1914 de eenheid van de Amerikaanse natie bevorderd?'*

Er is derhalve voor gekozen om de economische ontwikkelingen en de sociale reacties daarop als uitgangspunt te nemen voor de klassieke vraag naar de Amerikaanse eenheid.

Dit eenheidsvraagstuk stond zeker centraal in de Amerikaanse geschiedenis, zoals ook blijkt uit het motto uit het zegel van de Verenigde Staten, *'E pluribus unum'* (uit velen één). Maar het is merkwaardig om juist die kwestie in sociaal-economische termen te behandelen. Het gaat hier namelijk allereerst om een politiek en daarnaast om een cultureel strijdpunt. Dat blijkt wel bij de Amerikaanse Revolutie, het felle debat om de Constitutie tussen federalisten en anti-federalisten, en de Burgeroorlog.

Het is opvallend dat juist deze drie dramatische sleutelmomenten uit de strijd om de eenheid in de stofomschrijving nauwelijks aan de orde komen. De diep verscheurende Burgeroorlog, die meer Amerikaanse levens eiste dan alle andere oorlogen tezamen, wordt zelfs met één bijzin afgedaan.

Een gedeeltelijke verklaring voor de onderbelichting van die klassieke onderwerpen is de keuze van de drie peiljaren binnen de door de minister opgelegde periodisering, 1830, 1869 en 1887. Deze ijkpunten in de Amerikaanse geschiedenis zijn ontleend aan

belangrijke momenten in de ontwikkeling van de spoorwegen in de Verenigde Staten. Die spoorweggeschiedenis is door de stofomschrijvingscommissie als rode draad aangehouden, in aansluiting op de door de minister vastgestelde ondertitel.

De groei van de infrastructuur was een belangrijke voorwaarde voor de industriële ontwikkeling van de Verenigde Staten en bevorderde de regionale ontsluiting en samenhang. Toch is ook hier het verband met de centrale vraag naar de Amerikaanse eenheid niet erg overtuigend. De keuze voor deze tussenstops in de spoorweggeschiedenis, zo wordt in de omschrijving relativerend opgemerkt, was vooral een kapstok om tot een didactisch verantwoorde opdeling van de stof in beheersbare perioden te komen.

Die spoorwegen zijn maar een tamelijk willekeurige toespitsing op de sociaal-economische invalshoek. Veel wezenlijker is de beslissing het vraagstuk van de eenheid te benaderen vanuit het perspectief van de verschillende bevolkingsgroepen. Het centraal stellen van 'indianen, zwarten, vrouwen, immigranten, arbeiders, kleine boeren, en middengroepen' is de meest opvallende keuze bij de uitwerking van de stofomschrijving.

Telkens wordt de vraag gesteld hoe de verschillende groepen 'inspeelden' op de sociaal-economische ontwikkelingen en hoe die reacties denkbeelden over de eenheid bepaalden.

De keuze voor het gezichtspunt van deze zeven deelgroepen roept een vergelijking op met het multiculturalisme dat binnen de Amerikaanse geschiedschrijving zoveel furor maakt. Hier wordt immers een nadrukkelijke keuze gemaakt voor het perspectief van groepen die door de traditionele geschiedschrijving tekort zijn gedaan boven dat van de grote historische helden.

Daarbij vermijdt ook de Nederlandse benadering de traditionele cesuren van revoluties, oorlogen en politieke omwentelingen. Bovendien zijn de gekozen bevolkingsgroepen onder de trits ras, klasse en sekse te classificeren, hoogstens met uitzondering van de wat merkwaardig benoemde 'middengroepen'.

De nadrukkelijk gehanteerde term 'inspeelen' verwijst tenslotte naar de behoefte deze groepen niet als passieve slachtoffers van de objectieve ontwikkelingen af te schilderen. De nadruk moet juist liggen op de rol die ze als zelfstandige actoren in het historische krachtenveld spelen met eigen belangen, inzichten en tradities.

Dit op zichzelf lovenswaardige streven verhindert overigens niet dat in de praktijk de

nadruk vaak meer op de zielige dan op het trotse kanten van het groepsverleden ligt, al ligt de keuze van de uitwerking natuurlijk aan de docent of het gebruikte handboek. Men mag dus wel veronderstellen dat Lynne Cheney ook de Nederlandse stofomschrijving niet enthousiast zou omarmen.

De multiculturele schijn van de Nederlandse stofomschrijving bedriegt echter. De essentie van het multiculturalisme schuilt namelijk in het culturele element.

Eén van de meest verbijsterende ontwikkelingen in de Verenigde Staten is nu juist dat de politieke en economische strijd van de onderdrukten en misdeelden in de loop van de jaren zestig is omgemaakt tot een culturele strijd. De inzet lijkt niet langer de gelijke toegang tot arbeidsmarkt, huisvesting of voorzieningen te zijn, maar het bezit van de eigen culturele identiteit. Benamingen lijken daarbij soms belangrijker dan de werkelijkheid, zoals blijkt uit het waanzinnige 'politiek correcte' woordgebruik waarin niet alleen indianen tot 'native americans' en huisvrouwen tot 'home makers' werden herdoopt, maar ook blinden tot 'visually challenged' en gevangenen tot 'clients of the correctional system'.¹³

De sociale strijd is tot een worsteling der mentaliteiten geworden, en de strijd om de nationale eenheid onvermijdelijk die om de nationale culturele identiteit.

Het lijkt wellicht wat overdreven achter de onschuldige vraag naar het 'inspelen' door bevolkingsgroepen een dergelijk diepgaand paradigmatisch programma te zien. We mogen bijvoorbeeld veronderstellen dat heel praktische overwegingen hebben meegeïmagineerd bij de beslissing om de opgelegde sociaal-economische invalshoek op deze manier in te vullen. Die verschillende bevolkingsgroepen bieden in de klas tenslotte uitstekende mogelijkheden om aansprekend en herkenbaar materiaal te gebruiken. En is een behandeling van de wijze van 'inspelen' geen mooie aanleiding voor de leerlingen om zich in te leven in de lotgevallen van deze kleine spelers in het grote historische spel?

Dergelijke didactische overwegingen hebben ongetwijfeld een belangrijke rol gespeeld bij het centraal stellen van zeven bevolkingsgroepen.

Toch is duidelijk dat deze keuze niet door louter didactisch pragmatisme is ingegeven. De centrale vraag van de stofomschrijving voert ons doelgericht naar het kruispunt van groepspectief en omstreden nationale eenheid. Het gaat om het spanningsveld tus-

sen de eigen identiteit van verschillende bevolkingsgroepen en de nationale identiteit, tussen groepscultuur en nationale cultuur. En juist deze invulling van de klassieke vraag naar de Amerikaanse eenheid is de inzet van het multiculturalisme-debat.

Uit de strijd rond de National History Standards bleek al dat dit multiculturalisme een grote rol speelt in de discussie over geschiedenis op de Amerikaanse scholen. Het is evident dat ook de opstellers van de Nederlandse stofomschrijving door dit multiculturalisme zijn beïnvloed, ook al gebruiken ze de term niet expliciet.

Tenslotte

De keuze voor een multiculturele invalshoek bij de benadering van het Amerikaanse eenheidsvraagstuk lijkt in eerste instantie goed aan te sluiten bij de recente ontwikkelingen binnen de humaniora in de Verenigde Staten. Maar de sociaal-economische randvoorwaarden van de stofomschrijving voorkomen dat die aansluiting ook daadwerkelijk tot stand komt. De strijd om de nationale eenheid is van oudsher in de Amerikaanse geschiedschrijving bestudeerd vanuit een politiek en constitutioneel standpunt. De laatste tijd is dit vraagstuk vooral in de belangstelling gekomen van cultuur- en mentaliteitshistorici. Politiek en cultuur zijn daarmee vakinhoudelijk de meest logische benaderingen van het eenheidsvraagstuk.

Maar ondanks wat aanzetten in die richting, bijvoorbeeld bij het behandelen van denkbeelden en reacties, blijven die benaderingen in de Nederlandse stofomschrijving ondergeschikt aan de sociaal-economische basisvraag. Daarom blijft de stofomschrijving lijden aan een merkwaardige discrepantie tussen de door de minister opgelegde sociaal-economische invalshoek en de vervolgens door de commissie gekozen thematiek van eenheid en verdeeldheid.

Een mogelijke verklaring is dat het multiculturele model in Nederland niet volledig is doorgedrongen.¹⁴ Wel bestaat hier vanouds ruime aandacht voor de verliezers naast de winnaars in het verleden. Toch overheerst de neiging die strijd tussen macht en onmacht primair in termen van materiële verworvenheden en naakte kracht te zien.

Het homogene Nederland mist uiteraard ook de maatschappelijke achtergrond voor een hevig multicultureel debat, zodat deze postmoderne aandoening hier beperkt blijft tot modieuze academische ornamenten of korte oplevingen in de opiniërende pers. Het is daarom niet verbazend dat we ook het bui-

tenland in deze nuchtere vaderlandse termen blijven zien.

Terwijl Nederland verschoond blijft van de multiculturele zienswijzen die de Amerikaanse geschiedschrijving domineren, kent de partiële blindheid voor deze benadering niettemin grote beperkingen. In meer dan één opzicht zegt de stofomschrijving over het negentiende eeuwse Amerika daarom meer over onze eigen cultuur dan over de Amerikaanse.¹⁵

Noten

1. Zie bijvoorbeeld E.D. Hirsch, *Cultural Literacy. What Every American Needs to Know* (New York 1988 [1987]).
2. De commissie werd begeleid door het National Center for History in the Schools van de University of California in Los Angeles.
3. 1. Interpretatie; 2. Verandering, continuïteit en discontinuïteit; 3. Bron en vraagstelling; 4. Oorzaken en gevolgen; 5. Inleving en standplaatsgebondenheid; 6. Feit en objectiviteit; en 7. Politiek.
4. 'History Curriculum Guidelines Play Down Traditional Heroes and Focus on Negatives, Critics Say', *Washington Post*, 28 okt 1994.
5. *Washington Post*, 28 okt 1994.
6. Lynn Cheney, 'The End of History', *Wall Street Journal*, 20 okt 1994.
7. Lawrence W. Levine, 'Clio, Canons, and Culture', *Journal of American History*, 80 (1993), no. 3, 849-867.
8. David Thelen, 'The Practice of American History', *Journal of American History* 81 (1994), no. 3, 993-960. Zie voor een vergelijkbare kritiek John Patrick Diggins, 'Historical Blindness', *New York Times*, 19 nov 1994.
9. 'Stofomschrijving bij het tweede onderwerp examen geschiedenis en staatsinrichting 1996 De Verenigde Staten (1787-1914): samenleving op de rails', *Uitleg Gele Katern O & W Regelingen*, 10e jaargang, nr. 17a, 22 juni 1994, 15-30.
10. In de stofomschrijvingscommissie zaten de amerikanist dr. E. van de Bilt (UvA/RUL), de didacticus drs. J.K.W. Riksen (VU Amsterdam/Windesheim Zwolle), docenten havo/vwo drs. J. Bouma (CITO) en drs. E. Heynes, en docenten mavo/vbo G. Twickler en V. Pollmann.
11. Leo Dalhuisen, *Kleio* 8 (oktober 1995).
12. Dalhuisen, *Kleio*, 5.
13. Zie voor dergelijke termen het prachtige *The Official Political Correct Dictionary and Handbook* (New York 1994) van Henry Beard en Christopher Cerf.
14. Een aanwijzing hiervoor is dat in het eerder aangehaalde onderzoek van de OAH Amerikaanse historici 'diversity' de meeste keren als sterk punt in de geschiedbeoefening noemden, maar niet-Amerikaanse collega's vooral 'scholarly ethos' hoog aansloegen, snel gevolgd door 'outreach and influence', juist twee punten die de Amerikanen het minst noemden. Thelen, 'Practice', 935.
15. Met dank voor het kritisch commentaar dat dr. E. van de Bilt, drs. M.T.C. Blom, dr. E. Jonker, drs. A.M.P. Kleijssen, drs. A.C.M. Peek en drs. J.K.W. Riksen leverden op een eerdere versie van dit artikel.